

キャリア教育成果と学力向上の関係に主体性と自己期待感が与える影響：進路多様校の教育実践に即した質的検討

著者	遠藤 野ゆり, 酒井 理
出版者	法政大学キャリアデザイン学会
雑誌名	生涯学習とキャリアデザイン
巻	17
号	2
ページ	103-117
発行年	2020-03
URL	http://doi.org/10.15002/00023240

〈論文〉

キャリア教育成果と学力向上の関係に 主体性と自己期待感が与える影響 —進路多様校の教育実践に即した質的検討—

法政大学キャリアデザイン学部准教授 遠藤野ゆり
法政大学キャリアデザイン学部教授 酒井 理

1 本研究の目的

(1) 本研究の社会的課題

本研究は、ある地方の進路多様校「A 高校」におけるキャリア教育に着目し、生徒たちがポジティブなキャリア選択をするためには、どのようなキャリア教育が必要であるかを検討することを目的として進めてきたものである。進路多様校の生徒たちは、進学にせよ就職にせよ、学力や家計によって、望まない選択を強いられることがある。それどころか、いわゆる学習意欲の低い生徒の場合には、そもそも進路選択にほとんど意欲や希望をもたない、主体性のない決定になってしまうこともある。より上位校に進学することや、有名企業に就職することを目指すのではなく、本人が自ら納得し、主体的に選んだ進路選択を可能にするにはどうすればよいか。これが本研究の最終的な課題である。

ところで、教育においては全般的にいえることだが、学校で実施される教育内容は多岐にわたり、また子どもたちも一人一人多様性を備えていることから、教育方法とその効果を単独で取り出して検証することは非常に難しい。つまり教師は、自らの取り組む教育方法の絶対的な効果の保証がない中で、教育に取り組まざるをえない。通常の学習指導だけでなく、キャリア教育もまたこの問題

を抱えている。いや、キャリア教育においては、その効果検証の方法が確立されていない以上、より一層根深い問題になっている、といえる。

教育におけるこうした「不確実性」(佐藤, 1994)を完全に払しょくすることは難しいとしても、生徒個々の多様性と、それに応じた教育効果とを検討することは、教師が目の前の子どもへの次の支援を考えるうえで重要であろう。本研究を特徴づけるのは、このように、個々で事情が異なる生徒たちの個人異質性をその分析のベースとして、キャリア教育の効果を検証している点である。個人は異質であるがゆえに、キャリア教育の効果も個人で違って出てくると考えられる。ここで留意したいのは、生徒一人ひとりの多様性に応じることが理想的であるとしても、多忙な教師の限られた時間ではそれは不可能である、という教育の現実である。教育の「無境界性」(佐藤, 1994)に陥らないためにも、学校としての全体効率性を可能な限り損なうことのない実施方法が求められる。

そこで、本研究は、生徒個人のキャリア教育の効果を高めるための課題抽出を行い、一人ひとりに適切なキャリア教育とは何であるかを探る一方で、効率的なキャリア教育プログラムのマネジメント課題を検討するまでを射程とする。すなわち、個人の課題を解決しつつ、学校として実施できる

キャリア教育プログラムを明確にしていくことを研究の着地点としている。

(2) 先行研究の検討

キャリア教育の指す範疇は幅広く、その効果検証の難しさは、この研究がほとんど進んでいない現状から明らかである。大学生に対するキャリア教育の効果検証の例はいくつかあるものの¹⁾、高校以前のキャリア教育は、実践報告にとどまるものがほとんどである。教育現場はむしろ、職場体験や進路指導等、主として総合的な学習の時間などを通して実施される取り組みが、子どもたちの主体性や意欲を育むだろうということを、経験に即して知っている、といえるだろう。

実際に小磯も、「“職場や地域で活躍する上で必要になる能力”は、「基礎学力」や「専門知識」、「人間性・基本的な生活習慣」と「相互に作用しながら共に成長していく」ものであって、「社会人基礎力のみを単独に高めるというものではなく、よい経験や活動をすることで他の要素と循環的に向上するもの」である、と述べている（小磯，2012, p.30）。このように、キャリア教育によって育まれる主体性は、結果として学力向上と何らかの関連をもつのであろうという推測をすることは可能である。こうした考えに沿う形で、実際の学力向上に向けたキャリア教育実践の報告も、少しずつつながるようになっていく（cf. 岩谷，2016, 廣瀬，2015）。

しかしながらここで、先に述べた問題が生じる。すなわち、学校で実施される多様な教育のどのような面が、どのような生徒に対して効果的なのか曖昧である、という不確実性である。そこで、キャリア教育は子どもたちの主体性を育むのかどうか。また、そのことによってさらには学力向上がもたらされるのかどうかを検証する必要があるだろう。

(3) 研究の経緯とこれまでの成果

子どもたちの学力が向上すれば、進路の選択肢も大幅に増える。またそれだけでなく、自らの進

路を主体的に考える力が身に着き、キャリア教育との相乗効果の中で、より主体的な進路選択が可能になるのではないだろうか。本研究では、こうした問題意識に基づき、ここまで、キャリア教育の妥当性と学力との関係について検討してきた。

①ステップ1

さて、ここまでの研究の道程とその成果をひとまず整理しておく。まずは第一段階として、進路多様校 A 高校で1年間を通して断続的に実施しているキャリア教育プログラムの内容とプログラムに参加した生徒の自己評価を時間経過に沿って追うことで、キャリア教育プログラムが生徒にどのような影響を与えているのかを把握した（遠藤・酒井，2019）。ここでは、教職員へのヒアリングによってキャリア教育プログラムの実施内容だけではなく、その実施意図を明確にした。プログラムの狙いに妥当性があり、それが適切に実施されたなら、その一定の効果を期待できる。A 高校の生徒全体のルーブリック評価の推移を追うことで効果を検証した。その結果、ルーブリック評価で測ろうとしている3つの概念、すなわち「対自己基礎力」「対人基礎力」「計画改善力（PDCA 力）」は、信頼できる指標であることを確認し、その3つの指標の全体平均値の推移は概ね時間経過とともに上昇していくことが明らかとなった。個別の推移は別として、全体平均値が上昇傾向で推移しているということは、A 高校の現在のプログラムが最良の方法であることを保証するものではないものの一定の効果をもつものである、ということをサポートしている。ただし、このルーブリック評価は、3つの概念を測定していることについての信頼性はあるが、あくまで生徒自身による自己評価であり、学生の成長を測定できているかを保証するものではない。

②ステップ2

第二段階として、上記のように A 高校で実施されているキャリア教育が学力に影響を与えているかを検証している（酒井・遠藤，2019）。本研

究では、キャリア教育が主体的なキャリア選択に帰結するまでの因果を構造化したあるキャリア形成モデルを想定している。キャリア教育プログラムによって得られた資質や能力が、A 高校で展開されている「学び直し」と相乗効果を産むことで学力の向上に結びつくというものである²⁾。ここでは、ベネッセの基礎力診断テストの結果を生徒の学力が一定程度しっかり測定できた指標であるとみなした。その一方で、先行研究からは、ルーブリック評価の結果をキャリア教育プログラムによる効果測定とみなせることがわかっている (cf. 高田他, 2015)。そこで、この2つの指標の關係性を分析することによって、キャリア教育の取組みが学生の資質、意識、価値観に影響を及ぼし、「学び直し」を通して学力向上に結びつくことを検証できると考えた。その結果、キャリア教育が学力向上に影響を与えるということはいえるものの、それは無条件ではなく限定的で、個人によってもその効果は大きく異なることがわかった。

キャリア教育と学力向上の關係性に即して、生徒を大きく3つのグループに分けることができそうだと、というのがステップ2における重要な発見である。そこで、この3グループ分類の仮説によって分析を進めた。3つのグループは、以下のように記述できる。グループ1は、キャリア教育プログラムの成果が、学力の向上に良い影響を与えている生徒群（「相乗効果群」）、グループ2は、キャリア教育の成果が出ているにもかかわらず学力が向上しない生徒群（「キャリア教育成果群」）、グループ3は、キャリア教育プログラムの成果がネガティブに出て、さらに学力も上昇していない生徒群（「無効果群」）である。

2 研究方法

(1) これまでの研究における本研究の位置づけ

上記のフェーズ2において、3つのグループに生徒を分類することができそうだとことがわかったので、次のステップは、生徒がグループを

形成する背後にある要因を探って特定していくこととなる。ここでのリサーチクエストは、「グループを分ける要因は何か」である。本研究は、この部分に相当する。

(2) 調査方法

①アプローチの方法とその理由

そこで、数量的な調査によって分けられたグループ成立の要因を明らかにするために、それぞれのグループごとに生徒数名へのインタビューを実施するという質的なアプローチをおこなうことにする。ここで質的なアプローチをとるのは、数量的に見れば同じグループに属す生徒たちであっても、異なる性向が見られる可能性を考慮してのことである。

具体的な方法は以下の通りである。3つのグループから数名のサンプルを抽出して、半構造化インタビューを実施する。これらをとおして、キャリア教育が、期待通りに学力の向上に結びついている生徒はどのような点で共通要素が見出せるのか、キャリア教育で成果が出ているにもかかわらず学力が向上しない生徒に共通するものは何か、学力向上に結びついている生徒との違いは何かを特定する。

②サンプルの抽出

インタビュー調査に臨み、3つのグループからサンプルを10ケース抽出をした。内訳はグループ1から4ケース、グループ2から4ケース、グループ3から2ケースである³⁾。抽出にあたっては、グループ内の生徒名を筆者らがA高校の教員に提示し、その中から数名を、A高校の教員が抽出する、という方法を取った。

グループ1「相乗効果群」は、キャリア教育効果を測る3指標が総合的にみて一定の成長を見せつつ学力ランクの変化もポジティブなグループである（表1）。表1の薄い墨塗り部分に見られるように、4月から2月の10ヶ月間での学力ランクの向上は著しく、キャリア教育の3指標の変化は、まちまちであるがポジティブに変化しているとみ

てよい。特に生徒 D については、「対人基礎力」「対自己基礎力」における伸びが著しい。

グループ 2「キャリア教育成果群」は、キャリア教育の効果を測る 3 指標の伸びが大きいにもかかわらず、学力ランクに明確な変化がみられない生徒たちである。具体的には、生徒 E、F は「対人基礎力」で、生徒 G、H は「対自己基礎力」で、著しい成長が確認できる。「対人基礎力」「対自己基礎力」が高まることで、学習への意欲が高まり学力が向上すると考えたいところではあるが、そうではないのはなぜか。グループ 2 で何が起きているのかを探ることは重要である。

グループ 3「無効果群」のキャリア教育効果を測定する 3 指標の動きは複雑で、ある 1 項目が大幅に伸びる一方で、その他の指標では逆に大幅に減少するという動きのあるグループである。このグループは、総じてキャリア教育効果に関しては影響が薄いと考えても良いだろう。学力ランクの変化もほぼない。このグループ 3 の中には、生徒 J のように、学力ランクが A 高校においては飛び抜けて高い学生も含まれており、この点については、のちに検討したい。

図 1 は、生徒一人ひとりを対自己基礎力の成長と学力ランクの指標を使用して散布図としてプロットしたものである。生徒 ABCD は、対自己基礎力の成長と学力ランクの伸びが強く関係して

いることがわかる。一方、生徒 EFGH については、対自己基礎力が伸びているにもかかわらず学力ランクがあまり上がっていないことがわかる。図 1 のなかの水平線は 0 で引かれている。4 月から 12 月までの学習による、A 高校の当学年の生徒全体のランクアップは平均 1.48 である。D や C といった大幅に伸びた生徒の影響もあることを考慮すれば、全体として決して大きく伸びているわけではない。

③調査の実施方法

インタビューは、A 高校の教室にて、2019 年 11 月に実施した。一人当たりのインタビュー時間は、約 20 分程度である。インタビューの様子は、インタビュー어의許可をえたうえで録画し、その音声は逐語で文字に起こした。

インタビューは、2 つの教室で、酒井と遠藤が別々に実施した。酒井のインタビューした生徒は、A、B、E、F、G で、遠藤のインタビューした生徒は、C、D、H、I、J である。

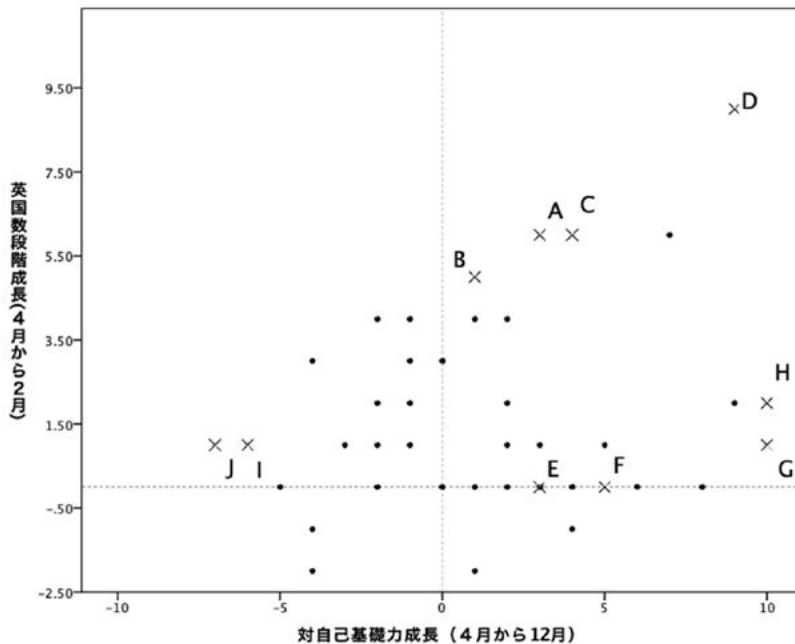
(3) 倫理的配慮

インタビューの実施にあたって、インタビューーに、インタビューに応じるかどうかの自由があることを、A 高校の教員から伝えてもらった。その結果、2 名の辞退者が出た。

表 1 サンプルの学力ランク変化とキャリア教育効果の 3 指標の変化

グループの別	生徒の別	学力ランク				キャリア教育効果を測る 3 指標の 4-12 月変化			学力ランク変化		
		4 月	7 月	12 月	2 月	対人基礎力	対自己基礎力	計画改善力	4 月-2 月 (10 ヶ月)	4 月-12 月 (8 ヶ月)	12 月-2 月 (2 ヶ月)
グループ 1	A	D2+	C2-	D1+	C2+	-1	3	1	6	2	4
	B	D2-	D2+	D2+	C3+	4	1	0	5	1	4
	C	D1-	D1-	C3-	C1-	1	4	3	6	2	4
	D	D2+	C3+	D1+	B3	8	9	1	9	2	7
グループ 2	E	D3+	D3+	D3+	D3+	6	3	2	0	0	0
	F	D1-	D1+	D1-	D1-	10	5	-3	0	0	0
	G	D3+	D3+	D3+	D2-	5	10	2	1	0	1
	H	D3-	—	D3+	D2-	4	10	-1	2	1	1
グループ 3	I	D3+	D1-	D2+	D2-	6	-6	-1	1	2	-1
	J	B2	B2	B2	B1	3	-7	-1	1	0	1

図1 生徒全体の散布図におけるサンプルのポジション



インタビューにおいては、研究を目的としたものであること、インタビューはなんでも自由に語ってよく、語った内容が個人の評価などには影響しないことを明示した。また個人が特定されるような形でインタビューの結果が公表されることはないこと、答えにくかったり答えたくない質問は答えなくてよいことを伝えた。最後に、インタビューを中止したくなればいつでも申し出て良いこと、インタビュー後に発言を撤回したくなった場合にはその権利を有することを、インタビュアーが口頭で伝えた。

3 調査結果

(1) 総合的検討

インタビューを実施した上で、筆者らは、それぞれの生徒の特徴について検討した。その際には、語られた内容だけでなく、生徒の話方や雰囲気、自己語りの特徴など、生徒が学校生活を送り勉強する中で、その結果に作用しそうな点を総合的に検討した。その結果、おおよそ次のような見解に至った。

グループ1「相乗効果群」は、3年間、高い意欲のもと主体的に活動に参加し、自己分析を怠らなかった群（生徒 A、D）と、高い意欲は示さないものの学力の向上などによって一定の自信を身に着けた群（生徒 B、C）とに大別されることがわかった。グループ2「キャリア教育成果群」は、多少の差異はあるものの、人柄が良く人間関係は良好だが、自分の能力に対して期待をしておらず学習に意味を見出していないという特徴が浮かび上がった（グループ2の中で生徒 G は、人柄や人間関係においてはこのグループの特徴を備えていないが、自分の好きなこと以外の学習に意味を見出していないという点ではこのグループの特徴を備えている）。グループ3「無効果群」は、一つの特徴にまとめることができなかった。

本考察では、グループ1とグループ2の比較を行う。グループ3に関しては、別途考察をおこなう。

(2) 学習に関する語り

まず、それぞれのグループごとに、学習に関して述べている部分を引用する⁴⁾。

①生徒 A、D（相乗効果群）

勉強方法は、定期テストの点数が前回悪かったなと思ったらその教科の時間を増やしたりとか、得意なやつをすこし時間を削って、苦手なところに回していくとかっていうのはよくやりますね。（生徒 A）

勉強するモチベーション、そうですね。テストとかの普通の授業だと、社会に出ても困らないようにっていうのは、頑張って、これぐらいは解こうと思って。〔略〕中学校のときとか勉強全然だったので、高校入ったからには上位を頑張ってみようかなみたいな感じで、勉強は取り組むようになりました。（生徒 A）

ずっと〔順位が〕1桁取れる程度の勉強。〔略〕英語とかは苦手なんでもちろん勉強しましたけど。〔略〕苦手なやつは勉強します。赤点取りたくないし。1回1桁取ったらそこから落ちたくなくて。〔略〕でも社会とかはそんなすぐ覚えられないので1週間前にやって、そこから毎日決まった時間にその問題全部解いたら寝とかっていうのはしました。〔略〕教科に分けてます。やらんと取れんやつはしっかりやるし、そうでもないやつは前日っていう感じです。（生徒 D）

このグループは、自分の苦手科目、得意科目を分けて考え、戦略的な時間配分をするなど、計画的な勉強をしていることが窺える。

②生徒 B、C（相乗効果群）

〔数学は〕前日に〔勉強する〕。〔略〕社会は覚えるけど、国語はまあ見るだけみたいな。——Bさんが勉強をする気持ちになるっていうのはどこにある？
テストがあるからとか。赤点は取らないよう

に。〔略〕そうしたら休みのときに学校来なきゃいけないから。冬休みとか。（生徒 B）

放課後の〔学び直しを〕やって〔成績が〕上がったと思うので、やってて良かったと思う。〔略〕——やってて勉強がだんだんわかるような感じってあった？

一応ありました。

——どうだった？勉強少しわかるようになってきて。

辛かった。（生徒 C）

このグループは、学力が向上しているにもかかわらず、学習についてネガティブな態度を示している。生徒 Bが勉強するのは、冬休みの補習を避けるためであり、生徒 Cは学力が向上するための勉強を辛かったと捉えている。

③生徒 E、F、G、H（キャリア教育成果群）

自分の勉強方法、顧問の先生から教えて頂いてやっている方法が、まず時間を決めて、時間が、決めたらすぐに次の教科に切り替えるって。それで、例えば1日3教科だとしたら、次また3教科終わったら一番最初にやった教科に戻って、それがまたできるのかっていう、そういう勉強の方法をしていったら2年生のときよりは勉強が好きになりましたね。（生徒 E）

勉強は、あんまり得意じゃないので。（生徒 F）

〔勉強が嫌いな理由は〕話を聞いても理解ができない。〔略〕テストとかになったら、わかるまで、わかる人に教えてもらう。〔略〕苦手な科目が得意な人がおれば、その人に聞いて。（生徒 F）

——他の科目の成績が上がらなくても気にしない？

気にしないですね。〔略〕赤点じゃなかったら良いので。〔略〕他の科目は言い訳に過ぎないんですけど暗記じゃないですか。数学は公式を覚えておけば解けたら楽しいので。〔略〕暗記が嫌なので。〔略〕〔テストの〕一日前とかはプリントを見たりしてます。数学以外はですね。数学はその日の前日にめっちゃ問題をときます。(生徒 G)

勉強はほんとに苦手。番数も最後から数えたほうが早いですね。

——将来は美容師さんになりたいし別に勉強はそんなしなくてもいいかなって感じ？
いや、そういうのではなかったんですけど、勉強ってというのがめちゃくちゃ嫌いで。〔略〕そんな〔＝勉強嫌いだからやらない〕感じですね。大雑把に言ったら。好きなことをやって感じですね。でもテストとかになったら友達とかには教えてもらいます。その時になったらやります。でも点数が取れない。あれ？みたいな感じなんですけど。〔略〕赤点は取らんようにしてます。〔略〕取っちゃうんですけど。(生徒 H)

このグループは、勉強に対する強い拒否感を示す生徒 F、H と、少なくとも部分的にはポジティブな態度を示す生徒 E、G とに区別することができる。生徒 F、H の二人は、勉強は苦手であり、テスト前の勉強も友人に教えてもらうことで乗り切ろうとするが、十分に乗り切れないという。生徒 E は、顧問の教えに従って勉強しており、勉強が好きになったという。生徒 G は数学に限っては好きで積極的に勉強している。

④考察

学習に関する語りからは、学習そのものへのポジティブさが、必ずしも学力に影響を与えているわけではない、ということがわかる。ポジティブな態度を示しているのに学力が伸びない生徒群もいれば、ネガティブな態度を示しているにもか

わらず学力が伸びている生徒群もある。

では、学力向上の有無を左右するのは何なのだろうか。次章では、この点を考察したい。

4 知力以外に学力の向上の成否を分ける要因の分析

(1) 概要

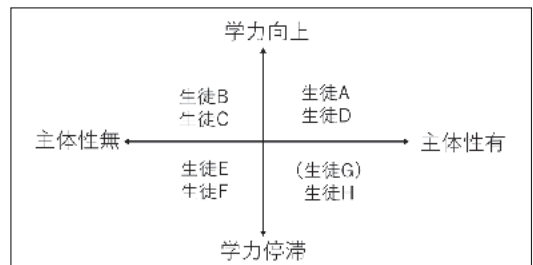
筆者らは、生徒たちの語りを、主体性、意欲、計画性、自信、など様々な観点から検討してみた。そしてその結果、生徒の学力向上に関連する要因として、主体性と自己期待との2つが挙げられるという解釈に落ち着いた。

ここで留意しておきたいのは、学力の成否に知能が及ぼす影響は非常に高いということである。例えば生徒 B、C は、主体的な態度を形成しているとはいいがたく、自己期待も高くはない。にもかかわらず学力が向上しているのには、彼らの先天的な知力が高い可能性があることを示唆している。彼らがネガティブな態度を示しているにもかかわらず、キャリア教育成果が上がっている要因については検討が必要だが、これは今後の課題とし、本稿では、学習に対する前向きさや意欲を示す生徒たちのうち、学力に向上が見られる生徒と見られない生徒を分ける要因について考察することにする。

(2) 生徒の主体性に関する語り

主体性とは、「自分の意志・判断によって、みずから責任をもって行動する態度や性質」(三省堂大辞林第三版)のことである。本稿では、生徒

図2 学力と主体性の関係



が自分で選択、判断する様子を主体性と捉えたい。

主体性がある群に相当するのは、生徒 A、D、H であり、生徒 G には部分的に主体的な態度が見られる。他方、主体性がない群に相当するのは、生徒 B、C、E、F である（図 2）。

①主体性のある群（生徒 A、D、G、H）

私ずっとキャプテンをやらせてもらっていて、顧問に練習メニューを聞きに行くときに、何度か私が練習メニューを考えてそれをやってみろっていうので、やらせてもらいました。〔略〕工夫することは、練習メニューで、やっぱり常に声を出していかないといけないので、ずっと声が出るような練習メニューと、毎日やらないと力が落ちてしまうようなトレーニングとかを含めて練習メニューを組みましたね。〔略〕今の 2 年生が入学する前、まだ全然、〔出身〕中学校がバラバラで、チームもバラバラだったので、何回か一緒に食べに行こうとか、遊びに行こうとかいってコミュニケーションは取ってました。（生徒 A）

自分が気づいていたこととかは、部活で日記をつけていて、そこに書いて。〔略〕このときはこういう間違いをしたから次はもっと工夫してというか。

——そういうことって結構ちゃんと受け止められると思う？自分で。〔略〕

嫌だなとかは思ったりするんですけど、日記には先生からのコメントも書かれてあって、今は駄目なところがこうだからっていうのが書いてあるから、それを読んでまだまだやなと思って。逆に、負けず嫌いというのがあるので、言われたからにはやってやるよみたいな。（生徒 A）

1 番良かったことは、自分の考え方が変わったことかなって思います。高校 1 年生の時に友だちと揉めることが多くて、人間関係が上

手くいかなくて、中学校の時から。それで毎回のよう揉めてたんですけど、そのせいもあってすごいネガティブで人のこと信じられなかったりとかあったんですよ。それが、学年上がるごとにちょっとずつ変わってきて〔略〕表には出さないですけど、心の中でずーんってなったりとかだったんですけど、やめようと思って。ポジティブになろうと思って。それで、マイナスに考えるのやめたら学校も楽しいなって思ったり、積極的になれたりとか。そこが 1 番良かったです。将来のことも考えられるようになったし、良かったです。（生徒 D）

ボランティアですか？ボランティアは行っていました。〔略〕私は、地元の 1000 キロマラソンあるんですけど、その給水ボランティアに、1 年生と 3 年生の時にやって。楽しかったです。（生徒 H）

〔職場体験先は〕いくつか候補あって、でも〔行きたいところが〕そこにもなくて、先生に「私美容院系行きたいんですけど」って言ったら、先生が知り合いの方がおられたらしくて話を通してくれたみたいな感じで。（生徒 H）

主体性のある群の生徒は、自分のやりたいことや好きなこと、あるいはやるべきことを自分で捉え、それに対して自ら積極的に行動することができている。

これに対し生徒 G は、いやなことはしたくない、という消極的な理由ではあるが、やはり自分のやりたいことに応じて進路選択をしている。

ぶっちゃけ正直に言うと先生に勧められたからです。就職するのが嫌だったんですよ。なので一度短大というか大学を出て。（生徒 G）

生徒 G の主体性には留保が必要であろうが、A 高校の生徒の一部には、こうした主体性が見られる。

②主体性のない群（生徒 B、C、E、F）

次に、主体性がないと解釈できる語りを見ていこう。

〔職場体験先の選択理由は〕家から近い。
——どうだった、働いてみて。何か、働くの面白くないとか、こういうの楽しいとか発見はあった？
あんまり、ジュースとかは重たいから大変やなと思って。（生徒 B）

〔ボランティアをするかどうかは〕先生に選んでもらった方がいいと思います。〔略〕〔勉強の計画をたてるのは〕誰かにやってほしい。（生徒 C）

自分は本当は走り幅跳び一本だけで行きたかったんですけど、顧問の先生からそれだけではだめと言われて、自分は結構走るのが遅いんですけど、バネがあるって言われてバネがある分三段跳びやったら伸びるかなというのを信じてやっていたら、県2位まで。（生徒 E）

家族と話してて、接客楽しいと思っているのは良いかもしれないけど、難しいのは人が相手よっていう。人が一番難しいよっていわれて。考えてみたらそうかと思って。（生徒 F）

顧問の先生から勧められてオープンキャンパスに行ってみたら、自分の学ぶというか、陸上をやるにも自分にあった環境だなんていうのがあったので。（生徒 E）

これらの語りには、判断を自分よりも他者に委ねる傾向が見うけられる。ここで特筆すべきなのは、生徒 E である。生徒 E は、上述したように、学習に対してポジティブな態度を示しているにもかかわらず、学力の向上が見られない。この生徒は、学習の方法についても、顧問に教えてもらっ

たとりに実施しているという。こうした、おとなに言われたことをすべてまっすぐに捉える傾向が、部活動における練習方法にも、進路選択の場としてのオープンキャンパスの参加にも如実にあらわれている。生徒 E は、職業体験でも、体験先のおとなのことばをそのまま素直に受け止めており、こうした素直さが生徒 E の特徴だ、と考えられる。

③考察

学習を進めるうえで、主体性は重要だとされている。しかしながら、生徒 G のように、消極的な形の主体性では、学力は十分に形成されにくい、と考えられる。他方、生徒 H は、ボランティア活動等のキャリア教育に熱心に取り組んでおり、一見すると学力の向上が見られそうであるにもかかわらず、それが見られない。

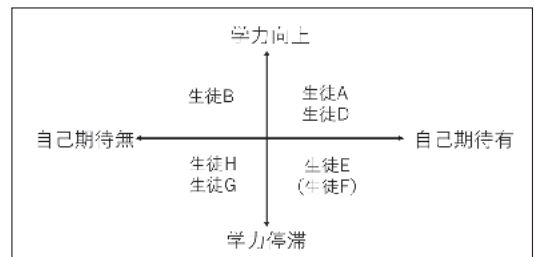
では、生徒 H の学力停滞の要因は何であろうか。次に、この要因の一つと考えられる、自分自身に対するポジティブな期待感の有無を検討していきたい。

（3）自己期待

自己期待とは、現在および未来の自分がどの程度の能力や成果を発揮できるかに対する、意識的、無意識的な期待感のことである。自尊感情の低い子どもが、正解だとわかっている答えを発言できない事例を大塚が、報告している（大塚，2018）ように、自己期待は自尊感情と密接に関係しているとされる。

本節では、生徒が自己期待感の有無について語

図3 学力と自己期待感の關係



る部分を検討したい。

自己期待感のある群には、生徒 A、D、E、F が相当し、自己期待感のない群には、生徒 B、G、H が相当する⁵⁾ (図 3)。

①自己期待のある群 (生徒 A、D、E、F)

ちょっと冒険して〇〇県 [= 地元以外] の学校に行って。〇〇で自分の力をためそうって。(生徒 A)

自分って何なんだろうっていうのが一時期あって。病み期って言うんですかね。[略] 自分がわからなくて周りに当たってしまったりとかもあって。今は大丈夫です。[略] [人間関係も考え方も] 変わりました。[略] このまま社会人になれます。(生徒 D)

自分でも変えたいと思っと思ったから変えようと思って。周りのこともうちょっと考えようって思って、そしたらなんか変わったたかになって思います。(生徒 D)

自分はスポーツが好きなのと、コミュニケーションを取るのが好きなので、接客業が自分は結構やりたいなっていうのが。
——結構みんなにフランクというか素直というか、抵抗感なく？
はい、みんなに平等にもう。[略] 結構自分があまり人を嫌うことが少ないので、多分それがそのままでいるのかなと。(生徒 E)

——自分が反省することって、人間嫌なことは振り返るの嫌じゃないですか、それはどっちかというと目をそらす？
そらします。
——これはちょっと向き合わなきゃいけないなっていうのはどうする？
そこは真剣になって。[略] 向き合えます。(生徒 F)

この群の生徒は、自分の将来に対して、ポジティブな自己期待を表明している。生徒 A は、自分の進学先が遠方になることを、「自分の力をため」すチャンスだと捉えており、生徒 D は、自分が社会人になる力がついたことを力強く語っている。生徒 E もまた、自分の特性と職業とをポジティブに捉えている。生徒 F は、部分的な自己期待感を示している。大変なことは避けるとも言いが、本当に向き合わなければならない問題に対しては、真剣に向き合える、というように自分自身を捉えている。

②自己期待のない群 (生徒 B、G、H)

——どういうふう to 人生を過ごしたいなと思ってるの？
どういうふう to ……。
——色々と、あんまり具体的じゃなかったら、穏やかに決まったところずっと働いて、家でゆっくり人生を送りたいなとか、そういう感じで。
そんな感じで。[略] 家が好きです。
——どういうところが？
落ち着く。(生徒 B)

なんでか知らないですけど、高卒で働くのがいやだったんですよ。[略] イメージ的にです。[やりたいことは] 特にないです。[略] 接客業はいやですね。[略] アルバイトしてるんですけど、コンビニでしてるんです。いやな客とかが来たら、うぜえなと思うので。接客業はいやですね。(生徒 G)

いや、[美容師になる夢は] なんかもう趣味にしようかなって。趣味にしようかなって言い方おかしいんですけど、髪の毛いじったりとか。
——どうして？ 聞いてもいい？
やっぱ学校行かなきゃいけないじゃないですか。免許とかのお金も出すのも厳しいし。(生徒 H)

〔自分は〕全然まともじゃないんで。〔略〕なんか学校でも結構浮いとる系かなと思って。しっかりしてないし。〔略〕怒られるし、よく。(生徒 H)

自己期待感のないグループは、生徒 B や G に見られるような、「いやなことが起きないように」という、いわば消極的な自己期待を語る生徒と、生徒 H のように、自分自身に対する自信のなさから本当に自分自身に期待していない生徒とが含まれる。

いやなことが起きないようにという願望の表出は、自分がかんばったところで良いことは起きないという暗黙の自己期待感のなさの上に、期待しないからこそ特に悩みもしないといった態度が形成されている。他方、生徒 H は、主体的に様々な取組に関わっていた生徒であるが、根本的に自分自身に対する自信がなく、自己期待を寄せていないことがうかがえる。長い間の夢であった美容師という仕事につけなかったが、将来またチャレンジするという意欲はない。

③考察

生徒の自己期待感もまた、学力が向上したかどうかとは直接関連していない。しかしながら、自己期待感がなければ、生徒は自分の期待すべき将来のために勉強しようといった意欲を抱きにくく、結果として学力が伸びにくいと考えられる。

5 考察

(1) 結論

本稿では、キャリア教育の成果と学力向上の関係を探ってきた。キャリア教育が十分に成果を発揮し、生徒の意欲や自己肯定感が育まれれば、生徒たちの学力も長期的には伸びていく。こうした教育の大まかな理論的見解に対し、現実には、意欲が高くても学力の伸びない生徒がいることは、教育現場では周知のことである。では、学力が向上するかどうかを分けるものは何なのか。本研究

は、これに対して、次のような見解を得た。

キャリア教育の成果が出ているにもかかわらず、学力の伸びない生徒は、主体的でないか、自己期待感がないかのいずれか、もしくは両方に相当する。自らの選択、決定を自己の価値観に沿ってすることができず、周囲のおとなの指示に従う生徒は、知力が相当に恵まれていなければ、学力の伸びない傾向にある。また、自身の考えに沿って積極的に物事に取り組んでいても、現在の自分に自信がなく将来の自分に期待がもてない場合には、学力が伸びにくい。その結果、意欲的で自信があり積極的に様々な活動に取り組んでいるにもかかわらず、おとなの助言を素直に受け止めるといふ生徒の中に、学力の伸びない状況が生まれている。また、自己判断で積極的に物事に取り組む結果、好きなことにのみ取り組むため、しばしば忍耐を要する学習に向きづらく、学力の伸びない生徒がいることも推察される。キャリア教育が学力向上に結びつくには、主体性と自己期待感の両方が有効に作用することが必要だ、と考えられるのである。

ただし、繰り返しているように、学力には先天的な知力も大きく影響する。そのため、今回の分析は、因果関係を明確にするものではないことを付け加えておく必要がある。主体性や自己期待感がないので学力が伸びないのか、学力の伸びにくさの背景に先天的な知力の問題があり、その問題が主体性や自己期待感のなさにつながっていくのかは、本研究からは、十分に明らかにできない。この点については、生徒の個々のさらなる情報と突き合わせることで、検証が可能になるであろう。

(2) グループ 3 についての補足

最後に、本稿では検討しなかったグループ 3 についての所見を述べておく。グループ 3 は、キャリア教育の成果が見られず、学力も停滞した群である。少なくとも今回インタビューに応じた 2 名については、次のように考察できる。

キャリア教育の成果がポジティブに出なかったのは、キャリア教育によって本人たちがより自己

反省的になったことが推察される。生徒Iは高校生活を続けるうちに、中学時代の自分に対して反省的になった、という。生徒Hは、入学当初は病弱で入院していたこともあったが、A高校で主体的な活動に取り組むうちに、自己決定の楽しさだけでなく、自己判断の重さを覚えていったという。こうしたことから、この二人はより省察的になり、ルーブリック自己評価は低くなったと考えられる。しかしこれは、自己を振り返る力がついていたといえることであり、客観的にはポジティブな変化だと考えられる。生徒Iは、部活動を通してボランティア活動などに積極的に取り組んでおり、A高校の教育プログラムの意図をよく理解している、と考えられる。こうしたことから、生徒Iは、生徒Eに近い傾向をもつ生徒であり、今回の自己評価ではその点がうまく反映されなかったのではないかと推察される。また、生徒Jは、先に述べたように、A高校ではとびぬけて学力が高く、4月の時点で十分な学力があったために、12月までに大きな向上がなかった、と考えられる。生徒Jは、キャリア教育の取組の一部には、比較的シニカルな態度を示しているが、主体的な在り方を身に着けており、この意味では、生徒A、Dに近い傾向をもつと分類できるであろう。

ルーブリック自己評価は、ある程度の妥当性があるとはいえ、生徒のメタ認知能力によっては、異なる結果を示すことに留意する必要がある。

(3) A高校のキャリア教育の成果

以上のように検討すると、A高校のキャリア教育には、生徒の特性に応じて、いくつかの大きな成果が見られることがわかる。

一つ目は、生徒AやDのように、キャリア教育を通して主体的な態度を身に付け、学力を伸ばすことのできた生徒たちにもたらされた成果である。生徒Dは、中学時代について、次のように語っている。

高校に入ってからです。中学校の時勉強の仕方わからなくて。下から数えた方が早かつ

たです。〔略〕高校に入ってまず思ったことが、中学校の先生より教え方が上手かったり、興味持てる話し方してくださったりとかで、わかりやすいなってなって、そこから勉強ちょっとしてみたくてやってみて点数取れたじゃん。で、そこからは、自分の苦手な教科、できる教科に分けて勉強するペース考えて。あとは授業ノートを取るようになったんですよ、ちゃんと。〔略〕中学校の時取ってたんですけど、わからなさすぎて写してるだけみたいな。とりあえず書けばいいかなっていう感じだったんで。高校はわからんだら聞いたりとか、友達と聞きやすい環境だったんですよ。それで、こういうことかって書いてる内になんとかできるようになったから。それがよかったです。

先生っていうのが苦手、正直。〔略〕中学校の時の担任やった先生がすごく苦手で、そこから先生嫌いになったんですね。今の担任の先生すごく好きなんですけど、高校に入ってはじめらへんは大人が嫌いっていうのがあって、菌向かったり、生意気なこと多分してたりとかで、失礼なことしてたんですけど。〔略〕今思えば。そういうのもよくないなと思ったから。〔略〕〔先生は〕みんな一緒っていうのがあって、信じられなくて。相談事とかも一切できないし、しても無駄みたいな考えだったんですよ。〔今の担任の先生は〕親しみやすい、関わりやすい先生。他にも好きな先生はいるんですけど。ここにきて良かったかなって思います。(生徒D)

進路多様校に進学してくる生徒は、中学時代までに、何らかの傷つき体験をしている生徒が少なくない。こうした生徒が、主体性や自己期待感を取り戻し、学力の向上によって進路を広げていく、ということがA高校の教育成果の一つとして挙げられる。

二つ目は、生徒Eのように、きわめて素直な

性質をもち、言われたことをそのまま受け止めるような特性の生徒にもたらされた成果である。学力には先天的な能力が大きな影響をもつため、進路多様校に進学してくる生徒の中には、勉強に向かない者も少なからずいるであろう。こうした生徒にとっては、学力の向上は重要な目標ではないかもしれない。むしろ、信頼できるおとなと出会い、積極的に社会に関わっていくことができる態度が形成されている、と考えられる。

タイプの異なる生徒たちに対して、同じキャリア教育を実施した結果、異なる成果が見られることがわかった。今後は、これらの分析の妥当性を、数量的に改めて検討しなおしていきたい。

注

- 1) 例えば、前田（2017）、常松（2017）、竹内（2014）等が挙げられる。
- 2) A 高校ではキャリア教育の一部に「学び直し」を含めているが、本研究では、職場体験など、学力向上に直接関連しない教育内容と、基礎学力との関係を調べることにし、学び直しという学力向上そのものに向けた取り組みの効果は検討しないことにする。もちろん、学力が向上するには、資質や意欲が高まるだけでは、学力を向上させることは難しい。知識を獲得する方法や機会が与えられてはじめて学力の向上が達成できると考えるのが妥当であり、本研究のキャリア形成モデルでは、そのような因果関係が想定されている。A 高校で行われている「学び直し」が適切であるかどうかは、別の機会で検討する。
- 3) グループ3からも4ケースを抽出していたが、P.4に記しているように、2ケースは、本人が辞退した。
- 4) なお、〔 〕は筆者による補足である。また、棒線（——）の後の言葉はインタビューの語りである。
- 5) 生徒Cはこの点について考察する語りがいないため、不分類。

引用文献

- 遠藤野ゆり・酒井理（2019）「進路多様校における主体的なキャリア選択に向けたキャリア教育—地方都市のある私立高校の教育モデルの検討とその教育効果の評価」『生涯学習とキャリアデザイン』16(2), pp.159-172, 法政大学キャリアデザイン学会
- 廣瀬志保（2015）「輝け高校生Ⅱ 高校で育む21世紀型学力（第5回）総合学習でキャリア教育授業」『月刊高校教育』48(9), pp.84-87, 学事出版
- 岩谷誠（2016）「学力向上について：キャリア教育による内発的な動機付け実践例」『教育研究集録』23, pp.84-87, 日本教育公務員弘済会大阪支部
- 小磯重隆（2012）「社会人基礎力と就業力の育成」『21世紀教育フォーラム』(7), pp.29-36, 弘前大学21世紀教育センター
- 前田信彦（2017）「立命館大学におけるキャリア教育の成果と課題」『立命館高等教育研究 = Ritsumeikan higher educational studies』(17), pp.1-18 立命館大学教育開発推進機構
- 大塚類（2018）「小学校における自尊感情の基盤の育成に関する現象学的事例研究」『人間性心理学研究』35(2), pp.131-142, 日本人間性心理学会
- 酒井理・遠藤野ゆり（2019）「キャリア教育と学力の関連性分析—ある地方進路多様校のルーブリック評価と学力評価から見えること」『生涯学習とキャリアデザイン』17(1), pp.73-82, 法政大学キャリアデザイン学会
- 佐藤学（1994）「教師文化の構造—教育実践研究の立場から」稲垣忠彦・久富善之（編）『日本の教師文化』, 東京大学出版会
- 高田裕文・金崎暁子・白川雄三（2015）「2PD4 共通ルーブリックから見えてくる課題と解（学習評価, 一般研究, 教育情報と人材育成～未来を育む子供たちのために～）」『年会論文集』(31), pp.290-291, 日本教育情報学会
- 竹内一真（2014）「キャリアプレゼンテーションを通じた2年次キャリア教育の効果：教育ボランティアは大学生にどのような影響を与える

のか」『大手前大学 CELL 教育論集 Otemae University CELL journal of educational studies』(5), pp.75-82, 大手前大学 CELL 教育研究所

常松 玲子 (2017) 「大学初年次キャリア教育科目

の授業効果検証：A 大学の事例」『目白大学短期大学部研究紀要 = Memoirs of Mejiro University College 』(53), pp.11-24, 目白大学短期大学

Influence of independence and self-expectation on relation between career education and academic ability

-A qualitative study on educational practices at career diversified high school-

ENDO Noyuri
SAKAI Osamu

This paper examined the relation between the outcome of career education and the improvement of academic ability. Generally, if career education works well, students' independence and self-expectation would be fostered and their academic abilities would be improved in the long term.

On the other hand, there is a fact that some students who are very motivated don't grow in their academic abilities. What determines whether academic ability is improved or not?

In this research, the following facts were found.

Despite the functioning of career education, stagnant students are in lack of either

independence or expectation about themselves.

Students who make their choices not based on their own intentions and values, that is, students who only follow their teachers instructions, tend to not improve their academic ability.

In addition, this study revealed the following. In the case that students neither have confidence in today's themselves nor have expectation in the future, even if they are willing to work on things by their own will, their abilities would not increase.

We concluded that both independence and self-expectation work effectively for career education to improve academic ability.